

Øvrelid, B. (2023). Akademisering av
sosionomprofesjonen: Beretningen om en feilslått
strategi? I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.),
*Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell
yrkespraksis* (s. 211–229). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280812>

Kapittel 12

Akademisering av sosionomprofesjonen

Beretningen om en feilslått strategi?

Bjarne Øvrelid

Innledning

Akademisering av profesjonsutdanningene legger til grunn at kvalitet i profesjonsutøvelsen blir bedre når det akademiske innslaget i utdanningen styrkes (NOU 2008:3). Kapitlet reiser følgende spørsmål: Hva skjer med sosionomstudenters akademiske kunnskapsgrunnlag i møtet med yrkesfeltet? Hvordan kan funnene forklares? Og til slutt: Er den utviklingen kapitlet peker på, god eller dårlig vurdert med utgangspunkt i sosialt arbeids grunnverdier?

To empiriske studier presenteres som utgangspunkt for å antyde et svar på det første spørsmålet. Den ene er en studie av sosionomstudenters kom-

petanseutvikling gjennom et treårig bachelorstudium (Øvrelid, 2009). Her avdekkes utviklingsmønstre hos studentene gjennom kvalitative intervjuer mot slutten av hvert semester der praksisperioden fremstår som et avgjørende vendepunkt. Den andre studien er basert på feltarbeid og kvalitative intervjuer med sosionomer ansatt som veiledere i NAV med ansvar for oppfølging av langtidsledige. Her fremstår mestring av arbeidsteknikker som fundamentet i kompetanseforståelsen (Øvrelid, 2018). Respondentene og kontekstene er ulike i studiene. Studiene representerer like fullt relevante eksempler på hva som skjer med utdanningens kunnskapsgrunnlag i yrkespraksis. Sammenstillingen av de to gir også gode muligheter for å avdekke om tendensene som vises hos studentene i den første studien, forsterkes hos respondentene i den andre studien.

Deretter diskuteres forklaringer på det som kommer frem i studiene, først og fremst i forhold til to sentrale posisjoner i fagfeltet: kontekstlæringsposisjonen og akademiseringsposisjonen.

Den første betyr at kunnskapsutvikling og læring først og fremst skjer i de kontekstene kunnskapen brukes (Wenger, 1999; Schön, 1987), den andre at vitenskapelig kunnskap og akademisk trening fra forskning og utdanning vil bedre kvaliteten i profesjonsutøvelsen (NOU 2008:3; Ogden, 2012).

Til slutt diskuteres spørsmålet om den formen for akademisk kunnskap som viser seg tydeligst i sosiomens daglige virke i NAV, er noe vi bør oppfatte som positivt ut fra kjerneverdier i sosialt arbeid.

To studier: metode og relevans for kapitlet

Jeg presenterer empiri fra to studier for å belyse problemstillingen. Den ene casestudien handler om sosionomstudenters opplevelse av sosialt arbeidskunnskapsgrunnlag (Øvrelid, 2009). Jeg gjennomførte kvalitative intervjuer med 12 bachelorstudenter på sosionomstudiet hvor jeg selv har vært ansatt. Studentene ble rekruttert ved selvseleksjon for å sikre motiverte respondenter som hadde deltatt aktivt og serøst på studiet. Jeg intervjuet studentene ved slutten av hvert studieår. Intervjuene ble spilt inn på mp3-spiller og transkribert. Utsagn ble klassifisert manuelt og oppsummert tematisk i form av meningsfortetting og satt opp i skjematiske oversikter for hvert studieår. Utgangspunktet for klassifiseringen var følgende hovedtema: viktigste

kunnskapslæring i året som gikk, vurdering av forholdet mellom teoretisk kunnskap og erfaringskunnskap, forholdet mellom læring på skolen og læring i yrkespraksis. Den tematiske tilnærmingen var i utgangspunktet preget av kontekstlæringsteori som fortolkningsramme.

Den andre casestudien er basert på et fire måneders langt feltarbeid med påfølgende kvalitative intervjuer ved et middels stort NAV-kontor i Innlandet (Øvrelid, 2018). Feltarbeidet foregikk ved en rekke observasjonsposter (hos saksbehandlere, på brukermøter, på jobbsøkerkurs, i mottak m.m.) for å få den daglige praksisen hos ansatte under huden og for å kunne gjøre meg i stand til å plassere ansattes utsagn og yrkesaktiviteter i sin kulturelle kontekst, det Clifford Geertz kaller «thick description» (1973). Med grunnlag i feltarbeidet gjorde jeg seks dybdeintervjuer med ansatte i oppfølgingsavdelingen. Det er empirien fra intervjuene som presenteres her. Intervjuene var organisert rundt fire hovedtemaer: relevant kompetanse, arbeidsformer, ressurser og lojalitet til arbeidsplass og samfunnsoppdrag. Intervjuene ble tatt opp, transkribert og klassifisert for hver enkelt respondent. Samtidig analyserte jeg intervjuene som narrativer med plotstruktur, hvor et sentralt poeng er å finne grunnleggende og meningskonstituerende vendepunkt i fortellingene (Polkinghorne, 1988, s. 15).

Studiene overlapper i sitt fokus på aktørenes opplevde kompetanse i kontekst. Overlappende er også respondentenes tydelige erfaring med yrkeskontekstens formende effekt på mestring og yrkesidentitet. Selv om studienes formål ikke er identiske og ikke har vært tenkt som empirisk dokumentasjon av et lineært forløp i utvikling av profesjonskompetanse blant sosionomer, bekrefter casene kontekstlæringskonseptets grunnpoeng: at reell kunnskap utvikles og læres i kontekster hvor den brukes. De bekrefter også at kunnskapsoverføring fra akademia til praksisfelt er kompleks og til dels vanskelig å realisere. En sammenstilling av studiene gir også relevante data om hvordan studentenes perspektiver på kompetanse videreutvikles hos sosionomene på NAV-kontoret.

Studie 1: Mønstre og vendepunkt

I 2005 startet jeg en omfattende studie av sosionomutdanningen vår på Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer (Øvrelid, 2009). Studentene syntes den var viktig og spennende helt til de kom ut i praksis 2. semester 2. studieår. Da oppdaget de at mye av det de hadde lært i utdanningen, ikke ble etterspurt på praksisstedene. Abstrakte ord og teorier ble enten irrelevante eller til noe

nytt og annerledes når de skulle omsettes til praksisteknikker. De måtte bygge mye av kunnskapsgrunnlaget sitt på nytt.

Første gang jeg intervjuet dem, mot slutten av første studieår, fortalte studentene som var med i prosjektet mitt, at de likte teori og vitenskapelig metode. De hadde meldt seg frivillig og var nok over gjennomsnittet motivert for å gjøre det beste ut av studiet. Jeg var likevel imponert over entusiasmen. Første studieår arbeidet studentene seg igjennom psykologi, sosiologi, antropologi, etikk, kvantitativ metode, kvalitativ metode, stats- og kommunalkunnskap, juss og kommunikasjonsteori. Det er en underdrivelse å kalle dette et akademisk krevende første år. Men vi klarte tilsynelatende ikke å ta motet fra dem. En viktig årsak til det var sannsynligvis måten vi organiserte læringen på. Studentkullet ble delt inn i grupper, og mye av læringen var organisert gjennom skriftlig oppgaveløsning og muntlige fremlegg. Studentene fortalte i intervjuene at de fikk et mer forpliktende og personlig forhold til stoffet på denne måten. De tematisk organiserte klassifikasjonsskjemaene fra 1. studieår inneholder følgende representative sitater:

Jeg har alltid lett etter klare meninger. Nå ser jeg at det er mange sider av en sak. Jeg skjønner at det ikke finnes noe fasitsvar.

Tidligere jobba jeg uten å tenke over hva jeg drev med. Nå har jeg begynt å tenke over hva jeg gjør.

Det viktigste er å sette andre i fokus. En skal ikke dømme andre eller trekke for raske konklusjoner om medmennesker eller klienter. (Øvrelid, 2009, s. 21)

Dit kom vi ifølge studentene 1. studieår – egentlig ikke noe dårlig sted når en tenker over det. Da blir det desto mer oppsiktsvekkende å høre hva de har å fortelle etter at de har vært i praksis 2. semester 2. studieår. Utsagnene deres kan oppsummeres i tre deler:

- De sier at yrkespraksis representerer de viktigste kriteriene for relevant kompetanse.
- De opplever at det å utføre oppgavene i yrkesfeltet er mer effektiv læring enn den de erfarer i utdanningen.

- De sier at læring på skolen og læring i yrkesfeltet er veldig forskjellig. Vurderingskriteriene på skolen treffer dårlig i forhold til det som gjelder i yrket.

Her har det skjedd mye på kort tid. Den akademiske entusiasmen for bredde og mangfold er skrumpet betydelig inn. Etter praksis på NAV-kontorer, revmatismesykehus, barne- og ungdomspsykiatriske klinikker og rusbehandlingsinstitusjoner kan studentene melde om nytt syn på relevanskriterier: mestring av juss og relasjonskompetanse. I tillegg forteller de om en dyp og mørk avgrunn mellom academia og yrkesfelt. Her er sitater fra intervjuene foretatt mot slutten av praksisperioden:

Jeg kjente meg neste på bar bakke da jeg kom ut i praksis. Det var mye vanskeligere enn jeg hadde trodd. Det var så mye jeg ikke kjente til fra før. Men jeg ble stadig tryggere etter hvert som jeg fikk erfaring. En overfører aldri teori direkte til praksis.

Det blir ikke riktig å sette teori og praksis opp mot hverandre. Innsikter som for eksempel juss er avgjørende i jobben. Kommunikasjon også. Vi har lært begge deler på skolen. Men bare fått en aning om hva det handler om. En kan jo egentlig ikke noe av dette før en prøvd det i praksis.

Det jeg gjør ute i yrkespraksis, er viktigere enn å ta eksamen. Yrkespraksis og eksamen måler helt forskjellig ting. Det å jobbe gir meg noe helt annet. Erfaringene fra yrkespraksis sier noe om du faktisk er i stand til å jobbe. Jeg har lært mer på 3 måneder her enn jeg gjorde i løpet av 1½ år på skolen. (Øvreliid, 2009, s. 22)

Yrkespraksis har blitt «den egentlige virkeligheten». Det er umiddelbart lett å tenke seg hvordan denne forestillingen oppstår. Yrkesutøvelsen med virkelige mennesker, ekte problemer, ekte og forpliktende forventninger til løsninger, ekte resultater med konkrete konsekvenser for brukerne (gode eller dårlig) osv. er noen annet enn uforpliktende oppgaveskriving og ditto fremmøte på forelesninger. De forteller om hvordan det er å informere brukere om rettigheter. Om opplevelsen av å få en bruker videre til en arbeidsgiver eller hvordan de opplever det når arbeidsgiver ringer og etterlyser en bruker. Om hvordan de kjenner seg når de informerer feil og får kjeft av sinte brukere. Om hvordan det er å få ros eller kjeft fra veileder etter forsøk på å hjelpe brukere.

Praksisperioden i 2. semester fyller kun 30 av bachelorgradens 180 studiepoeng. Men den satt likevel fast hos studentene som «den egentlige kunnskapen». Siste studieår endret ikke denne oppfatningen. Studentene fikk presentert flere viktige sosialfaglige emner, men mest i forelesningsform. Siste semester ble stort sett brukt til bacheloroppgaven som var en ren akademisk eksersis.

Etter praksisperioden opererer studentene med to sett av kunnskaps-systemer: ett for skolen og ett for yrkespraksis. Representative sitater fra klassifikasjonsskjema fra slutten av 3. studieår lyder:

Det er en voldsom forskjell på å lese og skrive om ting og å gjøre dem i praksis. Slik jeg ser det, ligger den egentlige læringen i å handle. For meg kommer tankene først etterpå. Ute i jobb blir det mest å skyte fra hofta. Jeg kan jo håpe det finnes noen gode teorier for det jeg gjør. Men teori og praksis er jo helt forskjellige ting.

Det jeg får til på skolen, sier ikke mye om det jeg får til på jobben. Karakterene på skolen måler noe annet enn arbeidsevnen i yrket. Når jeg skriver oppgaver på skolen, er jeg altfor lite flink til å bruke meg selv. Jeg er redd for å tråkke feil. Det er jo ikke lov til å mene og synse. Teorien stenger ofte for kreativ tenkning, synes jeg. Den begrenser selvstendig tenkning. Jeg synes ikke vi blir opplært til faglig selvstendighet. Jeg tenker det er lettere å bruke seg selv i jobben. (Øvreid, 2009, s. 21–22)

Yrkeserfaringen avgrenser kompetansegrunnlaget til det som er egnet for løsning av enkeltsaker. Praksiserfaring blir en effektiv beskyttelse mot akademias uforpliktende og abstrakte marked av muligheter. Når de forteller, høres det ut som om det er greit. De mister mye kunnskap på veien, men ikke seg selv eller meningen med det de gjør. Tvert imot.

Studie 2: Mestring av arbeidsteknikker

Hvordan går det så med sosionomenes kunnskapssyn og selvoppfatning etter endt utdanning? Som deltakende observatør på et NAV-kontor i fire måneder våsemesteret 2014 fulgte jeg seks ansatte sosionomer. Hensikten var å finne ut hva de tenkte om sitt eget kunnskapsgrunnlag og sin egen faglige identitet.

Klassifikasjonsskjema for sitater under tema «arbeidsformer» viser til utsagn om IKT-systemenes betydning om mestringen av systemene – hvor lang tid det tar, og hvor bratte læringskurvene er:

IKT gir påminnelser, oversikt, helt nødvendig informasjon, aktivitetsplaner i tråd med vedtak. Alt som trengs for å håndtere brukere, går via IKT-programmer. Uten dem ville vi være fortapt. (Øvreid, 2018, s. 109)

De forteller om mestring av disse systemene som en dyd av nødvendighet, men det har omkostninger også:

Jeg skriver stiler, jeg rapporterer, dokumenterer, skanner. Alt dette er tidstyver, stoppere i forhold til den menneskelige kontakten med brukerne som er nødvendig, men noen ganger ikke mulig. (Øvreid, 2018, s. 110)

Med NAV-reformen ble forvaltningsinnslaget i sosionomfaget løfta til et nytt nivå. Mandatet om arbeidslinjas gyldighet for sosionomer er én ting. Det mest konkrete er virkemidlene: standardiseringen av arbeidsformer og målstyringsteknikkene. Det er disse det refereres til ovenfor. De sier alle sammen at skal de kunne hjelpe brukere, må de kunne forvaltningens teknikker. Det meningsbærende i jobben ligger i denne enkle kjensgjerningen. Mer opphøyde yrkesetiske eller akademiske idealer kommer sjelden til uttrykk. Derimot lyder ofte setninger som dette:

Jeg trodde jeg var rimelig kvalifisert, men det var jeg virkelig ikke. (Øvreid, 2018, s. 111)

Det er ikke så lett å få tak på om de har lært noe i utdanningen som de kunne bruke i det daglige arbeidet. De nødvendige ferdighetene har de erverva seg under marsjen i NAV-systemet. Men: De sier at de ikke får brukt nok tid på brukerne. Det kan bety at det ligger en uforløst etisk fordring her eller rester av en sosialfaglig kjernekompetanse i form av en svunnen drøm.

Deres opplevelser av å være sosionomer ser ut til å være kapslet inn i systembetingelsene. Dette ser ikke ut til å true den faglige identiteten deres. Deres opplevde problem er det personlige ansvaret for å mestre systembetingelsene og hjelpe brukerne mest mulig effektivt. Det er ikke mangel på akademisk

kompetanse. De er lojale mot det lokale NAV-kontoret og den nasjonale velferdsmodellen. De gjør aldri noe forsøk på å argumentere for et bedre alternativ.

Veien til arbeidsmarkedet går via dette systemet. Veien til et bedre liv. Jo lenger folk er borte fra arbeidsmarkedet, jo vanskeligere er det å komme tilbake.
 Vi hjelper mange. Det er meningsfylt når en lykkes noen ganger. (Øvrelid, 2018, s. 112)

Hirschman viser til «exit», «voice» og «loyalty» som alternative handlinger for ansatte i moderne organisasjoner (1970). Når lojalitet trumfer «voice» eller protest og «exit», er det grunn til å bli overrasket?

Kanskje. Veldig mye fagkunnskap fra utdanningen blir borte på veien. Det meste av det som blir borte, er det samfunnsvitenskapelige innslaget i utdanningen. Dette forsøkte å sette en samfunnsanalytisk og til dels en samfunnskritisk dagsorden. I utdanningen leste og hørte de om samfunnet som sorteringsarena, ikke minst innenfor utdanning og arbeidsmarkedet, om utstøttingsmekanismer, om individuelle effekter av sosial ulikhet og fattigdom. De hadde lest og hørt om velferdsbyråkratiets muligheter, men også om begrensningene. De visste, sa de, at velferdsbyråkratiet har dokumenterte problemer med å møte utsatte grupper uten at disse kjenner på ydmykelsen. Det henger særlig sammen med at hjelp er koblet til kontroll. Alle de minst flatterende detaljene i brukernes liv skal på bordet, og stønadsordninger og tiltak skal følges opp.

Alt dette var noe studentene mine visste. Dette hadde også de NAV-ansatte jeg intervjuet, lært i utdanningen. Likevel ser betydningen av disse innsiktene ut til å tape seg i løpet av studiet og falme ytterligere i løpet av noen år i yrkesaktiv tjeneste.

Viser annen forskning lignende tendenser? La meg vise til «Kryssildprosjektet» som undersøkte grundig forholdet mellom sosialarbeiderutdanningens effekter og de kravene som ble stilt i yrkespraksis (Nygren mfl., 2004, 2005, 2006, 2007). Kryssildprosjektet dokumenterte stor avstand mellom de mål og kjerneverdier som var uttalt i ulike deler av yrkespraksis på den ene siden og vår utdannings evne til å kvalifisere studentene våre til å realisere dem på den andre siden. En omfattende norsk studie av ulike nyutdannede profesjoners møte med yrkesfeltet har vist at kravene i yrkespraksis oppleves

annerledes enn de som stilles i akademisk utdanning. De som deltok i undersøkelsen, svarte at de til dels måtte lære ferdighetskravene i yrkespraksis fra grunnen av fordi de ikke mestret standarder og prosedyrer som gjaldt der (Smeby & Mausethagen, 2017).

Vi ser skjematisk oppsummert konturene av to ulike kontekster:

Tabell 12.1 *Sentrale forskjeller på akademisk og profesjonspraktisk kontekst.*

Akademisk kontekst	Profesjonspraktisk kontekst
Abstrakt, teoretisk og allmenn kunnskap	Konkret, erfaringsbasert og kontekstuell kunnskap
Tilbaketrukket, kontemplativ og observerende posisjon	Direkte tilstedeværelse i møte med bruker og kolleger
Ettertanke og langtidsperspektiv	Handlingstvang i øyeblikket eller med kort tidshorison
Akademisk meritterende	Intervensjoner med tydelige menneskelige konsekvenser

Hva står på spill i forlengelsen av det vi har vist frem hittil?

For det første dokumenteres det at det akademiske innslaget i bachelorutdanningen for sosionomer endres og begrenses i møtet med yrkespraksis. Studien fra NAV-kontoret tyder på at systembetingelsene i yrket selv er mer sentralt for det faglige innholdet i profesjonsutøvelsen enn utdanningen tar høyde for. Ingen av studiene tyder på at studentene eller de NAV-ansatte sosionomene opplevde dette som noe stort problem for deres faglige identitet.

Hvordan kan dette forklares?

Posisjon 1: Kontekstenes formende effekter

Etienne Wenger er en av de mest sentrale referansene i kontekstlæringstradisjonen. Han er mest kjent som forfatteren av standardverket *Communities of Practice* (1999) et begrep som i norsk oversettelse kalles *praksisfellesskap*. Alle virksomheter som akademiske utdanningsinstitusjoner og velferdsforvaltning, for eksempel, er praksisfellesskap. Her er det i omløp særegne krav, standarder, teknikker, kunnskapssyn og tekniske ferdigheter som alle deltakerne i fellesskapet må beherske. Fellesskapets standarder er styrende for vurderinger av aktivitetenes kvalitet. Wenger har vist i empiriske studier og i teoriutvikling hvordan læringen og utviklingen av standarder er en sosial prosess hvor ledere, kolleger, brukere, elever og studenter samhandler om koordinering, avklaringer og veiledning. Dette foregår aldri uten dynamikk og friksjon. En kommer ikke utenom konflikt- og kritikkhåndtering. Wenger gir gode muligheter til å forklare problemene med å koble sammen akademisk utdanning og yrkesfelt. Hvert praksisfelt blir en arena i sin egen rett med spesielle utfordringer, rammebetingelser og løsningsbehov. For eksempel må de konkrete arbeidsoppgavene være mulige å håndtere. Når sosionomer i den akademiske utdanningen lærer at sosialt arbeid skal foregå på «individ-», «gruppe-» og «samfunnsnivå», vil den konkrete hverdagen i NAV handle om å forsøke så langt det går å få folk i jobb gjennom tilgjengelige tiltak og til dels standardiserte teknikker.

Fra et rent akademisk synspunkt vil dette innebære en begrensning av abstrakte idealer – kanskje til og med en kritikkverdig begrensning. En akademiker vil kunne etterlyse en kritisk samfunns- og arbeidsmarkedsanalyse som viser at arbeidslinja innebærer dårlige odds og etiske dilemmaer for utsatte grupper. Men en NAV-veileder i oppfølgingstjenesten skal først og fremst være en kompetent bruker av forvaltningens verktøy. Kompetansen knyttet til dette standardkravet vil i NAV-konteksten fremstå som et av de viktigste kravene ansatte må beherske for å bli regnet som fullverdig deltaker i praksisfellesskapet. Det er i denne sammenhengen Wenger understreker betydningen av mening. Tingene kjennes riktig når en behersker virkemidlene. Derfor vil ikke akademiske standarder med forventninger om samfunnsanalyse (og kanskje til og med kritisk samfunnsanalyse) i utgangspunktet nødvendigvis være relevant for NAV-ansatte. De ser seg selv i lys av praksisstedets forventninger om hva det vil si å «kunne jobben sin». Disse standardene trenger ikke engang være funksjonelle i forhold til etatens abstrakte idealer (flere i arbeid

og færre på trygd). Kvalifisert håndtering av arbeidsteknikker kan bli et mål i seg selv. Det er godt dokumentert hvordan standardiserte arbeidsteknikker i oppfølgingen av brukere på veg mot varig lønnsarbeid ender opp med å bli målet på kvalitet helt uavhengig av om folk kommer i jobb eller ikke (Røaldsnes, 2018).

Wengers perspektiver treffer. Derfor kan en kanskje tilgi en temmelig programmatisk mangel på beskjedenhet i oppsummeringen av hovedpoenget i *Communities of Practice*:

From this perspective, educational processes based on actual participation are effective in fostering learning, not just because they are better pedagogical ideas, but more fundamentally because they are «epistemologically correct» so to speak. (Wenger, 1999, s. 101)

Tar en dette på alvor, betyr det at profesjonskunnskap først og fremst læres og utvikles i de sammenhengene den faktisk brukes. Det samme resonnementet vil gjelde for akademisk kunnskap. Dette betyr ikke at akademisk kunnskap eller vitenskap aldri bidrar eller spiller med i profesjonelle handlinger. Men det betyr at kunnskapen endrer seg på veien fra akademiske institusjoner til yrkespraktiske kontekster. Fra en allmenn og abstrakt form endres den til pragmatisk handling i det konkrete tilfellet. Michael Eraut har vist dette tydelig med eksempler fra pedagogikken. Teknikkene en lærer bruker for å håndtere en elevgruppe i et klasserom, oppleves som noe annet enn lesing av pedagogiske idealer eller forskning på fagfeltet. Som Eraut sier: Det er ikke den samme kunnskapen (1994, s. 31).

Donald Schöns *Educating the Reflective Practitioner* (1987) står i samme tradisjon. For han får slike innsikter alvorlige konsekvenser for synet på akademisk profesjonsutdanning:

Can the prevailing concepts of professional education ever yield a curriculum adequate to the complex, unstable, uncertain and conflictual worlds of practice? (Schön, 1987, s. 12)

Han svarer nei. I stedet insisterer han på at ekte læring og reell kunnskap er det som skjer når en praktiserer eller forsøker å praktisere i en profesjonell kontekst. Det kan være som veileder på et NAV-kontor eller som forsker

på et institutt. Schön gjør med dette profesjonskunnskap til noe mye mer enn institusjonaliserte rutiner. Kompetanseutvikling foregår i form av refleksjon over overraskende og uventede utviklingsforløp i løpet av selve handlingen eller i etterkant av handlingen. I forlengelsen av dette vil kunnskapsutvikling være formet av forsøk på å mestre problemer som ikke er forutsigbare: elever i en klasse, brukere i velferdsapparatet, klienten hos terapeuten. Den relasjonelle og sosiale logikken i dette lar seg i liten grad standardisere. Den profesjonelle handlingen må dermed være noe helt annet enn manualstyrt bruk av vitenskapelig kunnskap.

Studenter og yrkesutøvere kan legge den akademiske kunnskapen så hurtig og uproblematisk til side i møte med praksisfeltet fordi trykket fra yrkesutøvelsen i seg selv gjør det nødvendig. Endring og begrensning av akademisk kunnskap oppleves ikke som tap av mening og identitet fordi yrkespraksis har introdusert nye meningsbærende kriterier.

Posisjon 2: Akademisering av sosialt arbeid: Allmenne intensjoner og konkrete effekter

Premisset for akademisering av profesjonsutdanninger de siste 40 årene har hele veien vært at forskning, akademisk kunnskap og utdanning er drivkraften og garantien for bedre kvalitet i profesjonsutøvelsen. Det er academia og vitenskapen som skal instruere praksisfeltet. La oss se på noen faktiske forhold:

Fra 1977 ble utdanningen av sosionomer lagt under høgskolesystemet og fagdepartementet for høyere utdanning. Praksiskrav som inntakskriterium ble droppet og det rene akademiske innholdet i utdanningen styrket (Kyvik, 2002). Etter stortingsvedtak i 1995 fikk høgskolene den samme stillingsstrukturen som universitetene og møtte en uttalt forventning om at høgskoleutdanningene (dermed også sosionomutdanningen) skulle være forskningsbaserte. Stjernøutvalget argumenterte for å styrke kvaliteten blant annet i sosionomutdanning gjennom utvikling av bedre fag- og forskningsmiljøer (NOU 2008:3). Etter hvert er det dokumentert at ni av ti ansatte på sosionomrelevante arbeidsplasser som NAV lenge har hatt bachelor- eller masterutdanning (Alm Andreassen, 2017, s. 141). Den vitenskapelige produksjonen blant de ansatte i utdanningene ble firedoblet fra 2004 til 2015 regnet i publiseringspoeng per ansatt (Messel & Smeby, 2017, s. 47). Forskningskompetansen og aktivi-

teter ved sosialfaglige utdanningstilbud har økt betydelig og det er utviklet en rekke master- og doktorgradsutdanninger innenfor sosialt arbeid (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 14).

Dette er en ønsket utvikling, og den er politisk styrt. Ingenting ved dette er i utgangspunktet merkelig. Profesjonalisering av sosialt arbeid skjøt fart på 1970-tallet. Sosionomer skulle være fagpersoner med bedre kvalifikasjoner enn politikere til å ta beslutninger om tildeling av ytelser (Terum, 1996), og de skulle kunne se brukernes problemer i sammenheng med samfunnets organisering (Stjernø mfl., 2014, s. 229). Dessuten: Profesjonalisering betyr per definisjon et eget og fortrinnsvis vitenskapelig kunnskapsgrunnlag som skal gjøre profesjonene skikket til å ta selvstendige beslutninger på området de er satt til å forvalte (Freidsson, 2001).

Den mest ambisiøse og kategoriske utgaven av dette kunnskapsidealet er det som kalles evidensbasert praksis (EBP). Det betyr at en form for beste profesjonelle praksis skal filtreres ut av et stort omfang av randomiserte, kontrollerte studier (RCT-studier). I enden av denne prosessen skal det være mulig å avlede stadig mer treffsikre prosedyrer for profesjonell praksis (Ogden, 2012 s. 22). (For en grundigere gjennomgang av EBP, se Halvorsen kapittel 4). Vi finner former for EBP i sosionomenes kunnskapsgrunnlag, først og fremst i de delene av NAV hvor sosionomer deltar aktivt i iverksettelsen av arbeidslinja, og i det som kalles «inkluderende arbeidsliv».

«Inkluderende arbeidsliv» er et forskningsfelt med økende gjennomslagskraft i Norge. Det baserer seg på den forutsetningen at arbeidstakere med helseproblemer raskest mulig skal tilbake i jobb. I dette premisset inngår det at ordinært arbeid er helsefremmende for mennesker som i utgangspunktet har helseplager og er definert som syke i det offentlige velferdssystemet. Og ikke minst: Det finnes og bør videreutvikles forskningsbaserte prosedyrer for å gjøre denne tilbakeføringen mest mulig effektiv (Frøyland, 2019; Glemmestad, 2021). Det argumenteres for en ny type funksjon eller rolle i velferdssystemet: «jobbspesialisten» som ideelt sett følger prosedyrer skapt og videreutviklet gjennom vitenskapelige casestudier og evalueringer. Jobbspesialisten skal identifisere problemet, finne en realistisk arbeidsplass, forhandle frem oppgaver og stillingsprosent og gjerne samarbeide med fastlege, psykolog og arbeidsgiver. Inkluderingsprosedyren innebærer tett oppfølging og presis, hyppig og vitenskapelig evaluering (Frøyland, 2019).

Et betimelig spørsmål er selvsagt hvorfor denne formen for akademisering har fått en så overlegen gjennomslagskraft sammenlignet med posisjonen fra kontekstlæringstradisjonen. Et svar er at denne oppfatningen av den akademiske og vitenskapelig kunnskapens overlegne status passer inn i norske myndigheters styringslogikk, som den passer inn i ethvert moderne samfunns styringslogikk (Beck, 1986). Vitenskapelig planleggings- og prediksjonsevne har vært og er en grunnpilar i utviklingen av den norske velferdsmodellen. Velferdsmodellen vår og alle ambisjoner om samfunnsutvikling har hatt en stadig ekspanderende vifte av profesjonsgrupper både som forutsetning og konsekvens (Slagstad, 2000; Messel, 2014). Sosionomfaget er en del av dette bildet. Med NAV-kontorene har samfunnsoppdraget til sosionomene endret seg tydelig i retning av standardiserte forvaltningsoppgaver knyttet til gjennomføring av arbeidslinja. Vi ser ut til å være på vei mot en ny forståelse av sosionomfagets innhold: Sosionomene skal bli flinkere til arbeidsinkludering, og de må derfor mestre nye ferdigheter basert på et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag. Det varierer lokalt hvor systematisk denne dreiningen er gjennomført. Men det er etter hvert godt dokumentert hvordan de konkrete oppgavene til sosionomer har endret seg i løpet av NAV-reformen. Arbeidsrettet oppfølging og markedsarbeid (kontakt med arbeidsgiver for å få brukere i jobb) fyller arbeidsdagen til sosialarbeiderne mer enn før. Dette skjer på bekostning av oppgaver som var regnet som tradisjonelt sosialt arbeid: rusoppfølging, integrering av flyktninger og boligsosialt arbeid (Terum & Sadeghi, 2019, s. 62–63). Det ser ut til at NAV-reformen har gjort sosionomers kjernekompetanse mindre relevant og mindre etterspurt enn før. Andelen sosialarbeidere i NAV var 46 prosent av alle ansatte i 2013/2014 og 27 prosent i 2016/2017 (Terum & Sadeghi, 2019, s. 60). Og hvem blir ansatt i stedet? Søkere med generell akademisk skolering på bachelor og masternivå.

Akademiseringsposisjonen kan oppsummeres slik: Den dokumenterer og begrunner akademiseringen i sosialt arbeids utdanning, men kan i mye mindre grad underbygge effekten av dette for sosialt arbeid i praksisfeltet.

Er denne utviklingen god eller dårlig?

Akademisering av sosialarbeiderprofesjonen er med andre ord et uforløst prosjekt. Sannsynligvis først og fremst fordi avstanden mellom utdanningens innhold på den ene siden og ferdigheter etterspurt i yrkespraksis på den

andre er for stor. NAV-reformen har forsterket dette problemet. Sosionomenes tradisjonelle kunnskapsgrunnlag kom mer til sin rett på det gamle sosialkontoret. For øyeblikket fremstår sosionomenes kunnskapsgrunnlag som for lite funksjonelt for NAVs behov og for uklart som et troverdig alternativ i sin egen rett. Sosionomers kunnskapsgrunnlag havner i kategorien hverken tilstrekkelig praksisnært eller tungt nok akademisk (Callevært, 2003).

Det er mulig å tenke seg en bedre balanse i forholdet mellom teori og praksis. Medisinstudiet er et godt eksempel, blant annet fordi de etter hvert har lagt inn stadig mer problembasert og praksisnær læring i utdanningen (Pettersen, 2005, s. 125–126). Sosionomstudiet har gått i motsatt retning.

Hvor går veien videre herfra? Skal kunnskap med umiddelbar relevans for samfunnsstyring alltid ha forkjørsrett? Jeg avslutter med to mulige fortolkninger av sosionomprofesjonens videre liv og skjebne:

Anita Røysum disputerte i 2012 på temaet sosialarbeideres erfaringer med NAV-reformen. Hun fant ut at reformen hadde endret innholdet i sosialt arbeid betraktelig. Det var blitt betydelig mindre plass for faglig skjønn og mindre frihet til individuell oppfølging av brukerne ut fra brukernes egne behov. Kunnskapen om samfunnets og arbeidsmarkedets utstøtingsmekanismer var mindre relevant enn før. Det ble derimot viktigere å fokusere på sosiale problemer som individuelle problemer der den enkelte bruker i større grad enn før har ansvaret for sin egen skjebne. Røysum avdekker en form for akademisering der sosialarbeideren opplever forventningen om å være et nøytralt instrument for tilpasning av brukere til samfunnet. Arbeidsteknikkene fremstår mer som standardisert verktøy enn som skjønnsutøvelse. Profesjonaliteten skal ligge i mestring av metodekrav som utgir seg for å være verdinøytrale (Røysum, 2012).

Dette kan selvsagt presenteres som en uproblematisk utvikling – kanskje til og med som et fremskritt. Men da må sosionomer bytte ut sin tidligere forståelse av sosiale problemer og løsninger med arbeidsmarkedstiltak og arbeidsinkluderings-teknikker. La oss vise et eksempel fra arbeidsinkluderings-siden i fagfeltet, her fra en sentral referansetekst på området «inkluderende arbeidsliv» (Sannes & Spjelkavik, 2014): En ung kvinnelig arbeidssøker er sykmeldt. Hun har etter sigende angst, fibromyalgi og hodepine. En jobbspesialist skaffer henne praksisplass som hun forlater på grunn av angst, fysisk smerte og generell mistriivsel. Hun får en ny jobb hvor målene er mer presise

og oppfølgingen er bedre. Etter hvert vegrer kvinnen seg like fullt. Jobbspesialisten involverer da psykolog som utfordrer kvinnens angst og fluktstrategier. Fastlegen involveres i tillegg. Arbeidsgiver bidrar med ytterligere detaljert tilrettelegging. Kvinnen skriver ny kontrakt og har nå «en tydeligere opplevelse av å være til nytte». Hun får tilbakemeldinger på at hun nå håndterer sin angst på en mer konstruktiv måte enn før.

Slike studier viser i detalj hvordan arbeidsprosessene og fasene beskrives: valg av arbeidsplass, ressurskartlegging, informasjon til arbeidsgiver, støtte til familie, støtte til arbeidsgiver, samarbeid med psykolog, lege osv. Studiene har flere fellesnevner. De er opptatt av hva som virker. De leter også etter hindringer. Fokus er på best mulig bruk av inkluderingsteknikker, holdninger og praksisformer hos de impliserte tilretteleggerne eller avvik fra idealene. Det betyr at fokus først og fremst er på *hvordan* og veldig lite på *hvorfor*.

I dette universet er det egentlig ikke konflikt mellom idealer og realiteter når det gjelder muligheter og fremgangsmåter. Det skal bare gjøres riktig. Om det buttrer imot med gjennomføringen, må det forskes og evalueres frem bedre tilpasningsteknikker. Argumentene for tilnærmingen risikerer derfor å bli selvrefererende, suksesshistoriene selvopplyllende. For her bidrar forskningen like mye til forming av brukere, problemforståelse og løsning som til teknisk avdekking av objektive funn. Det skal egentlig godt gjøres å mislykkes med så tunge ressurser involvert. Alternative kunnskapssyn er ikke relevante i sammenhengen. Mulige omkostninger faglig, moralsk og økonomisk er utenfor diskusjonsrammen.

Om vi vender tilbake til Røysum og de sosialfaglige innsiktene hun ser forvitte, hva var det vi kunne ønsket oss i stedet? Innsikter i hvordan arbeidsmarkedet fungerer utstøtende for sosialt arbeids viktigste målgrupper (Dahl mfl., 2010; Markussen, 2016,). Innsikter i hvordan sosial ulikhet i utdanning fortsatt gir veldig ulike sjanser for å lykkes på alle nivåer i utdanning og senere i arbeidsmarked (Ljunggren & Nordli Hansen, 2021). Og ikke minst fokus på det allmensosiologiske og moralske poenget for en profesjonsgruppe som skal ta de mest utsattes parti: Hvordan ensidig og forsterket insistering på lønnsarbeid som eneste vei til inkludering forsterker skamfølelse og utenforskap hos dem som ikke lykkes.

Konklusjon

Kapitlets ambisjoner har vært å dokumentere og fortolke den akademiske kunnskapens vei fra sosialarbeiderutdanningen til yrkespraksis i velferdsforvaltningen. Kapitlet gir klare indikasjoner på at systembetingelser i yrkespraksis avgrenser og definerer innholdet i det akademiske kunnskapsgrunnlaget tydeligere enn utdanningen. Den type akademisering NAV-ansatte sosionomer merker tydeligst, er standardiserte arbeidsteknikker knyttet til saksbehandling generelt og arbeidsinkludering spesielt. Dette er systembetingelser som utfordrer profesjonell autonomi og begrenser relevansen av samfunnskritiske perspektiver, men som samtidig gir nødvendige verktøy for mestring av forvaltningsoppgavene.

Akademiseringen i dagens form har ikke gitt sosionomenes tradisjonelle kunnskapsgrunnlag mer gjennomslagskraft i velferdsforvaltningen, men lar seg først og fremst forstå som en del av det velferdspolitiske mandatet og forvaltningsmessig styringslogikk.

Når studenter og ansatte legger stor vekt på kontekstlæringsperspektivet, er det basert på den konkrete erfaringen med å mestre arbeidsformene de forventes å beherske. Fra et forvaltningsperspektiv vil dette fremstå som funksjonelt. Fra en posisjon basert på grunnverdier i sosialt arbeid vil det fremstå som et diskusjonstema til ettertanke. Basert på den fortolkende fremstillingen ovenfor bør den samfunnsfaglige kompetansen og det praksisnære innslaget i regi av studiet styrkes – i alle fall dersom sosialarbeiderutdanningen ønsker tydeligere gjennomslag for eget kunnskapsgrunnlag i velferdsforvaltningen.

Referanser

- Andreassen, T.A. (2017). Profesjonsutøvelse i en organisatorisk kontekst. I S. Mausethagen & J-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 140–151). Universitetsforlaget.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Callewært, S. (2003). Profession og personlighet – to sider af samme sag? I I. Weicher & P.F. Laursen (red.), *Person og profession – en utfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*. Billesø & Baltzer Forlagene.
- Dahl, E., van der Wel, K.A. & Harsløf, I. (2010). *Arbeid, helse og sosial ulikhet*. (Rapport 1) Helsedirektoratet.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Routledge and Falmer.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: on the practice of knowledge*. University of Chicago Press.
- Frøyland, K (2019). Arbeidsinkluderingskompetanse basert på Supported Employment. I H. Glemmestad & L.C.Kleppe (red.), *Arbeidsinkludering i sosialt arbeid*. (s. 71–87). Fagbokforlaget.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays: Basic Books*, 3–30.
- Glemmestad, H. (2021). *Oppfølgingsarbeid i NAV. Sosialt arbeid på NAV-kontoret*. Fagbokforlaget.
- Hirschman, A.O. (1970). *Exit, voice and loyalty: Response to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press.
- Kyvik, S. (2002). Utviklingen av en egen høyskolesektor. I S. Kyvik (red.), *Fra høyskole til universitet? Endringsprosessen i høyskolesektoren*. Fagbokforlaget.
- Ljunggren, J. & Nordli-Hansen, M. (red.), (2021). *Arbeiderklassen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Markussen, S. (2016). *Hvordan sikre jobb til alle i fremtiden?* Frischsenteret for samfunnsøkonomisk forskning.
- Messel, J. (2014). Sosialarbeiderne i velferdsstatens frontlinje. I R. Slagstad & J. Messel (red.), *Profesjonshistorier*. Pax Forlag.
- Messel, J. & Smeby, J-C. (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene. I S. Mausethagen & J-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 44–55). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S., Fauske, H. & Nygren, P. (2007). *Læring i fellesskap – En pedagogisk modell i profesjonsutdanningen*. Gyldendal Akademisk.
- NOU 2008:3 (2008). *Sett under ett – Ny struktur i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Gyldendal Akademisk.
- Nygren, P. & Fauske, H. (2005). *Ideologisk handlingsberedskap*. Gyldendal Akademisk.
- Nygren, P., Fauske, H., Kollstad, M. & Skårderud, F. (2006). *Utakter*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Pettersen, R. (2005). *Problembasert læring – for studenten*. Universitetsforlaget.
- Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative knowing and the human Sciences*. State University of New York Press.

- Roaldsnes, A. (2018). *Mål og resultatstyring i nav – Kan det bidra til å få flere med nedsatt arbeidsevne i arbeid?* Arbeid og velferd nr. 1 2018. NAV.
- Røysum, A. (2012). *Sosialt arbeid i nye kontekster. En studie om sosialarbeiders erfaringer med NAV-reformen.* Høgskolen i Oslo og Akershus. Senter for profesjonsstudier: PhD-avhandling, nr. 4.
- Sannes, T.A.S. & Spjelkavik, Ø. (2014). Jobbspesialisten som balansekunstner mellom makt og hjelp. I K. Frøyland & Ø. Spjelkavik (red.), *Inkluderingskompetanse. Ordinært arbeid som mål og middel.* (s. 124–140). Gyldendal Akademisk.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner.* Jossey-Bass Publishers.
- Slagstad, R. (2000). *Kunnskapens hus.* Pax Forlag.
- Spjelkavik, Ø. (2014). Ordinært arbeidsliv som metode og mål. I K. Frøyland & Ø. Spjelkavik (red.), *Inkluderingskompetanse – ordinært arbeid som mål og middel.* (s. 33–49). Gyldendal Akademisk.
- Smeby, J.-C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse.* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Stjernø, S., Jessen, J. & Johannessen, A. (2014). 50-års ubehag? Sosialt arbeid fra lov om sosial omsorg til NAV i sosialpolitisk kontekst. I A. Ohnstad, A., M. Rugkåsa & S. Ylvisaker (red.), *Ubehaget i sosialt arbeid.* (s. 224–259). Gyldendal Akademisk.
- Terum, L.I. (1996). *Grenser for sosialpolitisk modernisering: om fattighjelp i velferdsstaten.* Universitetsforlaget.
- Terum, L.I. & Sadeghi, T. (2019). *Medarbeidernes kompetanse ved NAV-kontorene. Endringer i utdanningsbakgrunn, læring på arbeidsplassen og kompetanse, 2011–2018.* Oslo Metropolitan University. Skriftserie nr. 6.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge University Press.
- Øvrelid, B. (2009). *Nødvendigheten av fronetisk handlingskompetanse i sosialt arbeid.* Karlstad University Studies 2009:12.
- Øvrelid, B. (2018). Profesjonsidentitetens vilkår. Sosialt arbeid i Nav. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 103–118. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-02>.